

Oevermann, Ulrich

Adornos "Tabus über dem Lehrberuf" im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

Pädagogische Korrespondenz (2001) 28, S. 57-80



Quellenangabe/ Reference:

Oevermann, Ulrich: Adornos "Tabus über dem Lehrberuf" im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2001) 28, S. 57-80 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80967 - DOI: 10.25656/01:8096

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80967>

<https://doi.org/10.25656/01:8096>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Unvermeidbar und ohnmächtig –
Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung

Das Gespräch

- 32 Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
Teilnehmende: Th. W. Adorno, H.-J. Heydorn, H. Becker
Moderation: G. Kadelbach

Diskussion I

- 46 *Andreas Gruschka*
Von den »Tabus über dem Lehrberuf«
Zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

Diskussion II

- 58 *Ulrich Oevermann*
Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

Vermischtes I

- 82 *Martin Heinrich*
Credit Points = Punkte auf Kredit?
Die Reform der Studienordnungen als Studierendenschreck

Dokumentation

- 86 Hessen wieder einmal ganz vorn!

Wandel von Schule

- 88 *Martin Heinrich*
Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?
Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen

Vermischtes II

- 105 PISA
Oder: Populistische Insinuationen Schulischer Arbeitsergebnisse

Ulrich Oevermann

Adornos »Tabus über dem Lehrberuf« im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

I

VORBEMERKUNG

Andreas Gruschka hatte mich ursprünglich zu der reizvollen Aufgabe eingeladen, eine bislang unveröffentlichte Rundfunkdiskussion zwischen Adorno, Becker und Heydorn anlässlich der Sendung von Adornos »Tabus über dem Lehrberuf« zu interpretieren und zu kommentieren. Ich gehe davon aus, daß die Einladung durch zwei Erwartungen motiviert wurde: Zum einen möge ich als Vertreter der objektiven Hermeneutik den Text in seiner Sinnstruktur sequenzanalytisch rekonstruieren. Eine vollständige Analyse würde freilich den Rahmen eines Aufsatzes für die »Korrespondenz« sprengen. Eine abkürzende Durchsicht des Textes auf seine Inhaltsstruktur hin enthält bereits die vorstehende Einführung. Die andere Erwartung bezieht sich auf die Frage, in welchem Verhältnis der Vortrag Adornos und die Diskussion zu der von mir nun schon über einen längeren Zeitraum entwickelten Professionalisierungstheorie steht, die ich immer wieder auch mit Blick auf den Lehrberuf auszubuchstabieren versucht habe. Hier liegt auf der Hand, Adornos Vortrag selbst ins Zentrum zu stellen. Denn die Diskussion thematisiert das Problem der Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit des Lehrberufs nur indirekt und in einzelnen Argumenten. Es ist zwar der Sache nach thematisch, aber nicht explizit. Adorno selbst kommt nur mit einzelnen Aspekten aus seinem Vortrag zu Wort. Heydorn und Becker ergänzen ihn, ihre eigenständige Position ließe sich aus den Bemerkungen nur mit beträchtlichem Risiko ableiten.

Aber auch der Versuch der Analyse der »Tabus über dem Lehrberuf« mit Bezug auf die Theorie der Professionalisierung enthält ein Risiko. Man könnte sie mißverstehen, als ob ich mit meiner Rekonstruktion und Kritik mit Kanonen auf Spatzen in dem Sinne schießen wollte, daß ich die von Adorno selbst als »Improvisationen« bewerteten Bemerkungen vor dem Kriterium einer empirisch vielfach geprüften Theorie be- und dabei abwerten wollte. Mein Verfahren macht nur deswegen Sinn, weil faszinierend klar werden wird, wie prägnant Adorno mit seinem »physiognomischen Blick« auch ohne das analytische Besteck einer Professionalisierungstheorie die eine solche Theorie fordernden Konstellationen in der Sache selbst aufdeckte und zugleich mit der Relektüre des Vortrages der Fortschritt in der Diskussion über die Professionalität des Lehrberufs ausgemessen werden kann. Im Gegensatz zu vielen anderen in der Diskussion angesprochenen Aspekten, deren Aktualität aufmerksam macht auf die Stagnation des wissenschaftlichen Diskurses, ja die Regression der

Debatte über den Lehrerberuf, kann hinsichtlich der professionalisierungstheoretischen Aufschließung der Struktur pädagogischer Professionalität und der dazu gehörigen rekonstruktionslogischen Forschungsmethoden ein deutlicher Erkenntniszuwachs festgestellt werden.

II

ZUR INSTITUTIONELLEN EINBETTUNG DER DISKUSSION ÜBER DIE »TABUS«

Der Analyse sei eine kurze Bemerkung zur »Quellenlage« vorangestellt. Adorno hielt seinen Vortrag im Berliner Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft in dessen Konstitutionsphase. Becker hoffte, in der Anfangsphase der »Bildungsnotstandsdebatte« die jungen Bildungsforscher, die er um sich versammelt hatte, mit diesem Vortrag inspirieren zu können, zumal mit S. Robinson einer der profiliertesten Lehrbildungsforscher einer ganzen Abteilung vorstand. Die Resonanz im Institut war zwar positiv, blieb dann aber weitgehend folgenlos. Dagegen verbreitete sich die Kunde über den Vortrag unter Pädagogen und Soziologen wie ein Strohfeuer, wegen der in ihm deutlich werdenden intellektuellen Präsenz des Vortragenden. »Tabus über dem Lehrerberuf« galt als ein besonders sprechendes Beispiel für Adornos Vermögen, vollkommen frei, gleichsam aus dem Stegreif, druckreif und auf höchstem Niveau eine Sachproblematik zu extemporieren. Zudem schien er die innere Strukturlogik und -dynamik des Lehrerberufs so aufgeschlossen zu haben, wie es die damals aus dem Boden schießenden empirischen Untersuchungen zur Lehrerrolle auch nicht ansatzweise vermochten.

Damit ist der zeitgeschichtliche Rahmen grob abgesteckt. Das in Rede stehende Diskussionsprotokoll ist von Interesse, weil es auf eine in sich sachlich interessante Analyse des Lehrberufs in einem für sich aufschlußreichen Kontext der Thematisierung von Fragen der Bildungsreform reagiert und diese Reaktion zwei damals wichtige und einflußreiche Vertreter der Bildungspolitik, Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft mit einem bedeutenden, für Zeitdiagnostik unübertroffen sensiblen Philosophen zusammenspannt, der zugleich Künstler und Soziologe war. Insofern verspricht dieses Diskussionsprotokoll auch etwas Charakteristisches über Adornos methodische Vorgehensweise freizugeben – allerdings, wie gesagt, nur unter der Voraussetzung der vorausgehenden Interpretation des Vortragstextes selbst, der diese Diskussion stimuliert hat.

III DIE HAUPTTHESE

Um den Hauptpunkt hier schon vorwegzunehmen: Adorno trifft intuitiv, ohne auch nur ein einziges Stück empirischen Forschungsmaterials einzusetzen, allein auf der Grundlage seiner Primärerfahrung in der gewohnten diagnostischen Sicherheit einen entscheidenden Kern in der Strukturlogik des Lehrerhandelns, den zu erfassen den vielen empirischen Studien über den Lehrberuf nicht gelungen ist, sofern sie ihn überhaupt erfassen wollten oder vorab als Problem gesehen haben. Das ist die eine Seite. Die andere Seite besteht darin, daß Adorno seine vollkommen richtige und treffsichere Intuition nicht strukturanalytisch mit einem explanativen Anspruch auf den Punkt zu bringen vermag, weil ihm soziologisch das dahinter stehende Strukturproblem der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs und des gleichzeitigen Ausbleibens einer faktischen Professionalisiertheit dieses Berufs ebensowenig geläufig ist und zu Bewußtsein kommt wie seinen späteren Mitdiskutanten.¹ Parallel dazu dokumentieren Vortrag und Diskussion das methodische Problem in Adornos Beiträgen zu einer materialen Soziologie: Sie sind wie gesagt von einer außerordentlichen diagnostischen Prägnanz, eine bewundernswerte Objektivierung des »physiognomischen Blicks«, aber sie geben nicht das Verfahren der Erschließung und die Datenbasis zu erkennen, auf dem sie faktisch beruht. Entsprechend verweist Adorno in seinem Vortrag mehrfach darauf, daß er zum einen Laie in dem speziellen Forschungsgebiet sei und zum anderen auf eine empirische Forschung nicht zurückgreifen könne, sondern gewissermaßen freihändig improvisiere. Wo er methodische Folgeprobleme streift, fordert er, ohne daß detaillierte Verfahrensvorschläge erfolgen, bezeichnenderweise Fallanalysen, in die psychoanalytische Ansätze einzugehen hätten.

IV

DIE THESEN DES VORTRAGES UND IHRE STRUKTURANALYTISCHE PROBLEMATIK

Schon die Formulierung des Vortragstitels muß in zwei Hinsichten stutzig machen. Zum einen scheint es Adorno, indem er den Ausdruck »Lehrerberuf« offensichtlich um der größeren Allgemeinheit, Verfremdung und Voraussetzungslosigkeit des Terminus »Lehrerberuf« willen vermeidet, gar nicht beizufallen, daß der gewählte Ausdruck landläufig sich auf etwas ganz anderes bezieht: nämlich auf diejenigen Berufe, auf die man sich durch eine Lehre vorbereiten muß. Man muß wohl annehmen, daß in Adornos bildungsbürgerlich bestimmter Worтеinfallsdynamik diese Lesart nicht so stark evoziert wurde, daß eine explizite Abgrenzung davon erfolgt wäre, die sich eigentlich zur Vermeidung unnötiger Mißverständnisse und mangelnder Explizitheit empfohlen hätte.² Es war Adorno offensichtlich die über die institutionelle Faktizität des Lehrerberufs hinausgehende Verberuflichung des Lehrens als einer allgemeinen Funktion so wichtig, daß er jene Ambiguität der Homonymie in der Wortkombination in Kauf genommen hat, sofern er sie überhaupt bemerkt hat.

Zum zweiten ist der Dativ »über dem« auffällig, weil hier das Schweben eines Tabus über einem Gegenstand einem Verhängnis gleichkommend betont wird. Die Tabus hängen gleichsam wie düstere Wolken, ihn schon verhüllend, über dem Gegenstand, um den es geht. Entsprechend stehen im Mittelpunkt der Ausführungen undurchschaubare Verhüllungen des Lehrberufs, eine »imagerie«, wie es auch heißt, die selbstverständlich als solche von prekären Eigenarten und Umständen des Lehrberufs selbst veranlaßt sein müssen und nicht beliebig von außen an ihn herangetragen sein können. Entsprechend müßte man eine Analyse dieser Umstände erwarten. Wir wären dann schon bei jener Strukturlogik des Lehrberufs. – Jedenfalls führt diese Ausdrucksweise das Folgeproblem mit sich, das Tabu bzw. die Tabuisierungsquelle als von außen auf den Lehrberuf, gewissermaßen aus einer übergeordneten Konstellation auf ihn verhängnisvoll zukommend vorzustellen und nicht der inneren Strukturlogik dieser Berufstätigkeit selbst zu entnehmen. Man muß ja diese Ausdrucksweise kontrastieren mit jener »über den Lehrberuf«, womit dann Tabus in der Rede oder Betrachtung über diesen Beruf angesprochen wären, oder jener »im Lehrberuf«, die sich auf dieser Berufspraxis immanente Tabuisierungen beriefe. Das klassische Tabu der soziologischen Strukturanalyse, das Inzesttabu, könnte man nicht analog als Tabu über dem Sexualleben bezeichnen, sondern müßte von ihm als Tabu des Sexuallebens oder im Sexualleben sprechen, ähnlich ließe sich auch das Tötungstabu nicht als Tabu über dem sozialen Zusammenleben bezeichnen und das Tabu, den allmächtigen Gott mit Namen anzusprechen oder ihn bildlich darzustellen, nicht als Tabu über dem religiösen Glauben. Die schon in der Überschrift von Adornos Vortrag sich auftuende Problematik verweist darauf, daß hier der Tabubegriff, durchaus in Anlehnung an die psychoanalytische Betrachtungsweise, in eine starke Nähe zum Vorurteilsbegriff gebracht wird, wie er die kritische Theorie der damaligen Zeit gekennzeichnet hat. Darin ging es natürlich vor allem darum, Vorurteile über einen sozialen Gegenstand aus den »gesellschaftlichen Verhältnissen« bzw. den »Tauschverhältnissen« material als Ideologien abzuleiten.

Entsprechend nimmt Adorno zu Beginn seiner Ausführungen durchaus in Anspruch, den Tabubegriff »einigermaßen streng, im Sinne des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die [...] ihre reale Basis in weitem Maße verloren haben, länger sogar als die ökonomischen, die sich aber, als psychologische und soziale Vorurteile, zäh erhalten und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden« (S. 69)³, zu gebrauchen. Aber genau diese Verwendung ist gemessen an den Analysen von Freud und Lévi-Strauss über das Inzesttabu keinesfalls streng, denn bei letzterem handelt es sich gerade um universelle, für die Sozialität als solche konstitutive, gewissermaßen ins Bewußtsein »hineinwachsende« Verbote und nicht um Vorstellungen, deren reale Basis – im Sinne einer kruden Marxschen Basis-Überbau Denkfigur – gewissermaßen verschwindet und nur noch in auf sie reagierenden Vorurteilen weiterlebt. Adornos scheinbar strenge Bestimmung des Tabus trifft viel eher auf das zu, was wir heute in der Soziologie als Deutungsmuster, nicht einmal als Habitusformationen, bezeichnen würden.⁴

Ich erwähne diesen Punkt etwas beckmesserhaft deshalb, weil an ihm schon sich zeigen läßt, wie sehr doch bei Adorno die materiale Analyse einerseits und die theoretisch-analytische Rahmung sowie die methodologisch explizite Rechtfertigung andererseits auseinanderklaffen können.⁵ Denn worauf Adorno material hinauswill, das macht er zu Beginn seiner Ausführungen ganz klar: Er möchte, eingespannt in die bildungspolitische Problemstellung der Notwendigkeit einer sowohl quantitativen wie qualitativen Verbesserung der Lehrerrekutierung und -bildung, klären, woran es liegt, daß eine Abneigung, ja ein Widerwillen gegen den Lehrerberuf gerade bei den »Begabtesten unter den akademischen Absolventen, die das Staatsexamen gemacht haben« (S. 68), durchgängig festzustellen sei. Indem er sich hier in typischer Weise auf seine eigenen Erfahrungen als Prüfer im damaligen Philosophikum der Philologen beruft, will er unbewußte Motive, Ressentiments gleichkommend, freilegen. Es ist diese Feststellung der Qualität des Unbewußten im psychoanalytischen Sinne, die ihn zur – problematischen – Verwendung des Tabubegriffs veranlaßt.

Über die rationale Motivierung des Widerwillens gegen den Lehrerberuf hinaus, die Adorno in Anlehnung an Beckers Thesen in der Reglementierung der pädagogischen Praxis durch die »verwaltete Schule« sieht, führt er die angeblich inzwischen weitgehend nicht mehr der Realität entsprechende schlechte Bezahlung an: Das aus der Zeit der Hauslehrer und Schulmeister stammende Bild vom Hungerberuf habe sich als Klischee erhalten. Aber auch um diesen Motivierungsstrang, mit dessen Nennung er wiederum geradezu kompulsiv den Kontakt zur Klassen- und Gesellschaftstheorie Marxscher Provenienz aufrechtzuerhalten versucht, geht es ihm letztlich nicht im Zentrum seiner Betrachtungen, sondern eben um »unbewußte Tabus« als »subjektiven Faktors«.⁶

Um diese nun einzukreisen, wählt Adorno in für seinen physiognomischen Blick kennzeichnender Weise prägnante Beobachtungen: daß Lehrer, wenn sie Heiratsannoncen aufgäben, sich durchgehend als »keine Lehrertypen« oder »keine Schulmeister« anpriesen, ein untrügliches Zeichen für die negative Besetzung dieses Berufs, die ihn bezeichnend von den im Gegenteil positiv besetzten akademischen Berufen der Juristen und Mediziner und – innerhalb der philosophischen Fakultäten – der Kunsthistoriker separierten. In der Folge handelt Adorno berufsständische Beob-

achtungen unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Prestiges verschiedener akademischer Berufe ab. Zum ersten Mal berührt er hier das Feld der Professionensoziologie, ohne diese, weder explizit noch gedanklich, zu seinen Beobachtungen in Beziehung zu setzen. Denn die Juristen und die Mediziner sind die klassischen Professionen, sowohl vor wie nach der entscheidenden Wende in der europäischen Universitätsentwicklung um 1800 herum. Man muß daraus schließen, daß die soziologische Theorie der Professionen, wie sie zur damaligen Zeit sich vor allem mit dem Theoretiker Talcott Parsons verband, Adorno nicht bekannt war.

Adorno hat also hier das zentrale Problem der soziologischen Analyse des Lehrerberufs benannt, aber es fehlt ihm das analytische Instrument zur Modellierung seiner richtigen Beobachtung: die Theorie der Professionen. Für diese ist in der Tat der Lehrerberuf in seinem bezeichnenden Kontrast zu den klassischen Professionen von Juristen, Mediziner und – früher – Theologen bis heute ein schwieriges Problem, weil sich so schwer ausdrücken läßt, daß die pädagogische Expertise zum einen im Sinne der Dienstleistung der stellvertretenden Krisenbewältigung ebenso notwendig professionalisierungsbedürftig ist wie die der Mediziner und Juristen, zum anderen aber faktisch nicht professionalisiert ist. Genau darin liegt das von Adorno mit ganz richtigen Beobachtungen und Intuitionen umkreiste Strukturproblem des »Lehrberufs«. Ich habe diese Diskrepanz in meiner Revision der Professionalisierungstheorie aufzuhellen versucht und zu zeigen versucht, inwiefern kontrastiv dazu der eben nicht aus Interventionspraxis, sondern nur aus instrumenteller Wissensanwendung bestehende Ingenieurberuf faktisch professionalisiert ist, obwohl in Relation zu einem Klienten im Sinne der stellvertretenden Krisenbewältigung nicht professionalisierungsbedürftig.

Um die genannte Diskrepanz auszuleuchten, verweist Adorno dann im weiteren auf die in den Feudalismus zurückreichenden Bedingungen für »die Diskrepanz zwischen dem Anspruch des Geistes auf Status und Herrschaft, für den der Lehrer jedenfalls der Ideologie nach einsteht, und andererseits seiner materiellen Position« (S. 70). Auch hier befindet er sich spurensicher auf dem richtigen Wege, aber die begriffsanalytische Rekonstruktion der Spur verliert sich in dafür ungeeigneten Theorietraditionen. Denn dem »Anspruch des Geistes auf Status und Herrschaft« entspricht nicht nur eine ständische oder klassenspezifische Ideologie, obwohl dieser Anspruch faktisch häufig diese Einkleidung angenommen hat, sondern auch ein sachlich notwendiger pädagogischer Auftrag zur Expertise und ihrer Verwirklichung im Unterrichten, im »Lehrberuf«. Nicht daß aus diesem Anspruch eine bornierende Ideologie sich kristallisiert bzw. dieser Anspruch per se nur als Ideologie sich realisiert, ist der Grund für die »Tabus über dem Lehrberuf«, sondern daß er, obwohl in der Sache material begründet, autonom, d. h. in einer ihrer eigenen Professionalität sicheren und mächtigen, entsprechend auch gesellschaftlich anerkannten Beruflichkeit als souveräne Praxis nicht sich ausbilden läßt. Das aber wird bei Adorno nicht scharf genug herausgearbeitet.

So richtig der Verweis auf die Strukturambivalenz und Subalternität des domestizierten Hauslehrers feudalistischer Provenienz ist, so sehr verfehlt Adornos Skizze andererseits auf der theoretischen Ebene die Dialektik des Bruchs in der Entwicklung des Lehrerberufs zwischen dem Feudalismus und der demokratisierten Moderne.

Denn dem feudalistischen Hauslehrer entsprach doch immerhin noch in Spuren die Strukturlogik eines in sich autonomen Arbeitsbündnisses zwischen dem pädagogischen Experten und dem Schüler, wie es ursprünglich in den Philosophenschulen der Antike entstanden war und in den mittelalterlichen Universitätsgründungen fortlebte. Grundlage dieses Arbeitsbündnisses war die auf Freiwilligkeit beruhende Selbstbindung des Schülers an einen Pädagogen aus Einsicht in das eigene Nichtwissen. In der Fürsten- und Priestererziehung trat zu dieser Selbstbindung der institutionelle Zwang der Rekrutierung in ständische Funktionen hinzu. Entsprechend war der Hauslehrer nicht nur der pädagogische Partner des Zöglings in einem autonomen Arbeitsbündnis mit diesem, sondern zugleich der zwangsunterworfenen, einen minderen Stand einnehmenden Domestike von dessen Eltern. Er verwirklichte gewissermaßen in deren Auftrag und deren Zwang institutionalisierend die Erziehung der Kinder. Vollends aufgelöst wurden die Momente eines autonomen Arbeitsbündnisses erst unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht. Sie raubte dem Schüler jegliche Zubilligung einer auf dessen Neugierde zurückgehenden Selbstbindung an ein pädagogisches Arbeitsbündnis als notwendige Bedingung einer Professionalisierung und als Minimalvoraussetzung einer faktischen Professionalisiertheit. Aber sie war andererseits notwendig, um sowohl die feudalistische Beschränkung der Teilhabe an schulischer Bildung auf ständische Eliten aufzulösen als auch die mit dem Heraufkommen des demokratisch verfaßten Nationalstaates notwendige Universalisierung eines Minimums an schulischer Bildung – zur Implementation des Staatsbürgers, der Befähigung zur Teilhabe am Arbeitsleben einer sich industrialisierenden Gesellschaft und zur Teilhabe an einer der demokratisierten politischen Vergemeinschaftung korrespondierenden kulturellen Öffentlichkeit einschließlich der komplementär daraus sich ergebenden Chancen und Anforderungen der Selbstverwirklichung zu einem grundsätzlich autonomen Subjekt – gegen die traditionellen Widerstände einer agrarisch, handwerklich und protoindustriell produzierenden Mehrheit in der Gesellschaft durchzusetzen.⁷

Geht man, wie ich das in meiner Professionalisierungstheorie theoretisch zwingend tun muß, davon aus, daß unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen auf die gesetzliche Schulpflicht verzichtet werden kann und sogar muß, damit das Haupthindernis einer Professionalisierung des Lehrerberufs beseitigt wird, dann würde das bedeuten, daß an die Momente des in den philosophischen Schulen und der Fürsten- und Priestererziehung enthaltenen autonomen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer und Schüler angeknüpft wird, ohne daß dabei der Universalismus der Teilhabe an schulischer Bildung wieder verlorengeht.

Unter dieser Bedingung würde dann auch wie von selbst das Disziplinierungsproblem entfallen, auf das Adorno im weiteren Verlauf seiner Argumentation vor allem anspielt und das sich heutzutage im »Dompteurssyndrom« des Lehrerhandelns verdichtet. Adorno arbeitet äußerst prägnant das Syndrom der Unterlegenheit des Lehrers als subalternen Vertreters des Geistes gegen das Prestige der ritterlichen und Gewalt anwendenden, über Macht verfügenden Stände und Berufe heraus, dem sich für den Kapitalismus das Syndrom desjenigen beiseitestellen läßt, der weltfremd aus dem Wissen, das er an seine Schüler »verkauft«, selbst keinen unternehmerischen Gewinn schlagen kann.

In diesem Zusammenhang kommt er noch einmal auf die »freien Berufe« der Juristen und Mediziner zu sprechen, für die das nicht gälte. Aber hier (S. 72) wird Adorno auch, weil ihm die Logik der Professionalisierungstheorie nicht zugänglich ist, zu einer bezeichnend fehlerhaften Klassifikation verführt, indem er für die freien Berufe einen Konkurrenzmechanismus unterstellt, der für die Lehrer unter der Bedingung ihrer Verbeamtung nicht gälte. So richtig die Deskription zunächst ist, so falsch ist ihre analytische Einordnung. Denn Adorno unterschlägt dabei, daß für die freien Berufe der Konkurrenzmechanismus mit dem professionsethischen Werbe- und Profitverbot ganz erheblich eingeschränkt ist. Er überblickt nicht, daß Professionen genau dadurch gekennzeichnet sind, daß ihre Dienstleistung, solange sie sachhaltig und sachgerecht erfolgen soll, weder durch den Markt noch durch die formale staatliche Administration kontrolliert werden können, sondern nur durch eine ihrer materiellen Freiheit und Autonomie entsprechenden professionsethische Kollegialität. Damit verfällt er in die verkürzte Sicht sowohl der Marxschen Gesellschaftstheorie wie der utilitaristischen Handlungstheorien, die beide, aus je gegensätzlichen Prämissen heraus, genau diesen Umstand kategorial nicht unterbringen können. Komplementär dazu macht er den Verkürzungsfehler, den Unterschied zwischen »frei« und verbeamtet zu verabsolutieren und dabei den zuvor von ihm selbst maßgeblich als Feld geführten strukturellen Unterschied zwischen Universitätsprofessoren und Schullehrern wieder zu unterschlagen, die beide verbeamtet sind, aber professionalisierungslogisch ganz unterschiedlich verfaßt, so daß deren Verbeamtung jeweils ganz Unterschiedliches bedeutet: Im Falle des Universitätsprofessors, obwohl gegenwärtig durch allgemeine Verfachhochschulung der Universitäten stark gefährdet, leitet sich die Verbeamtung daraus ab, daß der Universitätsprofessor in seinen Funktionen der Einheit von Forschung und Lehre keinen konkreten Klienten haben kann, der ihn honoriert wie den Advokaten oder den Arzt, sondern nur den im Sinne eines Generationenvertrages abstrakten Klienten der zukünftigen Gesellschaft, die er durch Forschung vor vermeidbaren Irrtümern bewahrt. In diesem Sinne ist die Verbeamtung des Hochschullehrers Ausdruck der institutionellen Sicherung seiner Professionsautonomie. Im Falle des Schullehrers dagegen entspricht der Verbeamtung primär die Loyalitätsbindung des weisungsgebundenen Beamten einer staatlichen Administration, die über die pädagogischen Funktionen im Sinne der Implementation hoheitlicher Aufgaben des Staates wacht. An dieser Stelle wird auch die Allgemeinheit des Terminus »Lehrberuf« schief, weil sie Adorno dazu verführt, zwischen der Lehre an den Schulen und den Universitäten strukturtheoretisch nicht mehr zu unterscheiden, wenn er den Universitätsprofessor mit dem Schullehrer unter dem reduzierten Gesichtspunkt von Status und Prestige kontrastiert. Denn der Student ist nicht wie der Schüler bloß Klient für eine stellvertretende Bewältigung seiner Krise in Gestalt seiner Ontogenese bzw. seiner Sozialisation, sondern primär Novize in einem Kollegialverhältnis, das durch die Einheit von Forschung und Lehre geprägt ist, innerhalb deren einzig die Einsozialisation in einen Habitus der Professionalisierung möglich wird. Daß es damit gegenwärtig im Zeichen der Verfachhochschulung der Universitäten nicht weit her ist, steht auf einem anderen Blatt. Unter diesem Gesichtspunkt der Krisenbewältigung wäre strukturell auch noch einmal ein typologischer Schnitt zwischen dem Schüler in der Phase bis einschließlich der Adoleszenzkrise, also bis

zum Beginn der Oberstufe, und dem Schüler danach, also in den letzten drei bzw. zwei Jahren vor dem Abitur anzusetzen. Die Lehre vor und nach diesem Schnitt folgt je anderen Strukturgesetzen, was die Art der zu bewältigenden Krise und des pädagogischen Arbeitsbündnisses anbetrifft.

Außerordentlich prägnant arbeitet Adorno dann die Ambivalenzen des Lehrberufs in der Verfügung über und Rechtfertigung von Gewalt aus. Aber bei aller historischen Tiefe und allem Scharfsinn in der Freilegung der inneren Widersprüche stößt er dennoch nicht auf den aus der Sicht der heutigen Professionalisierungstheorie entscheidenden Faktor in der Erzeugung dieser strukturellen Ambivalenzen: auf die gesetzliche Schulpflicht. Erst sie macht aus dem eigentlich auf Neugierde und Freiwilligkeit des Schülers zu gründenden pädagogischen Verhältnis einer sokratischen Geburtshilfe des Unterrichtens eine auf Zwang beruhende Eintrichterung. Erst dadurch gerät die Pädagogik in ihre strukturelle Verlogenheit, in der sie das, was sie an Selbstverwirklichung und Autonomiebildung als Erziehungsziel und als Selbstbegründung ihrer Praxis ausgeben muß, durch die Praxis ihrer Interaktion mit dem Schüler und deren organisatorisch-institutionelle Rahmung zugleich verleugnet und dementiert. Erst dadurch wird die Pädagogik zu einer Veranstaltung der Bevormundung, in der der Zögling zu seinem Glück und zu seiner Autonomie und Vernunft gezwungen werden muß – gewissermaßen zu einem strukturellen Analogon zur Zwangsernährung im Hungerstreik.

Genau auf diese Verlogenheit legt auch Adorno den Finger, wenn er der Schule Entfremdung vindiziert. Und ihm steht entsprechend die Notwendigkeit einer sachhaltigen, auf Mündigkeit gerichteten mäeutischen Pädagogik klar vor Augen: »Das Problem der Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen.« (S. 73) Abgesehen davon, daß sich im Begriff des notwendigen, auf Neugierde des Zöglings zu gründenden Arbeitsbündnisses diese Sachhaltigkeit einer professionalisierten Pädagogik durchaus strukturanalytisch strenger in der Sprache einer strukturalen Soziologie ausdrücken läßt, wird man mit Fug davon ausgehen dürfen, daß die Schüler die strukturelle Verlogenheit einer gesetzlichen Schulpflicht korrespondierenden Eintrichterungspädagogik, die der auch von Adorno diagnostizierten Nähe zum Kasernenhofdrill nicht entbehrt und auch gerade darin sich fortsetzt, wenn sie diesem mit inszenatorischen Erleichterungen und Entlastungen sowie mit eigens dazu erfundenen Motivationsbonbons⁸ nur formell gegenübersteuert, nicht nur unbewußt bemerken, sondern sie ihnen durchaus beständig zu Bewußtsein kommt.

Das Tabu, das Adorno meint, läßt sich letztlich nur professionalisierungstheoretisch aufschließen. Es besteht in der inneren Notwendigkeit, die Augen vor jener strukturellen Verlogenheit verschließen zu müssen und gute Miene des Gelingens zum bösen Spiel des beständigen Scheiterns des pädagogischen Berufs zu machen. Während für Ärzte das Scheitern ihrer therapeutischen Bemühungen – letztlich im Sterben ihrer Patienten – zwar schmerzlich ist, aber dennoch als ständige Möglichkeit realitätsgerecht in die Praxis als eine der souveränen Risikoabwägung in einer stellvertretenden Krisenbewältigung eingebaut ist und deshalb wie selbstverständlich

auch bekannt und somit zur Grundlage autonomer Erfahrungserweiterung gemacht werden kann, muß das pädagogische Scheitern vor der administrativen, routinisierten Zielvorgabe, die sich mit der gesetzlichen Schulpflicht verbindet und beamtenhaft implementiert werden muß, beständig verborgen werden. Diesen inneren Zusammenhang von gesetzlicher Schulpflicht und notwendigem Scheitern eines pädagogischen Arbeitsbündnisses visiert Adorno zwar treffsicher an, aber er expliziert ihn nicht professionalisierungstheoretisch angemessen, weil er die Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns als solchen vorab nicht bestimmt und herausarbeitet, so daß nie klar ist, was an den Tabus auf die Rechnung einer bloßen Ideologie als Resten einer vergangenen Strukturkonstellation, was auf die Rechnung einer bloßen ideologischen Verblendung aus Gründen einer fehlenden Professionalisierung und was auf die Rechnung des pädagogischen Verhältnisses *per se* zu setzen ist.

Deshalb gerät dann auch die Analyse der pädagogischen Gewalt, des in sich paradoxalen Syndroms des Lehrers als machtlosen Prüglers viel zu mystifizierend und in sich unnötig geheimnisvoll. Die ambivalenten Gewaltförmigkeiten im pädagogischen Verhältnis lösten sich mit einem Schlage auf, wenn die gesetzliche Schulpflicht als den Grund des pädagogischen Verhältnisses zerstörendes Gewaltverhältnis entfielen. Aber von der Problematik der gesetzlichen Schulpflicht ist im Vortrag von Adorno und auch in der nachfolgenden Diskussion mit keinem Wort die Rede, auch wenn fast verzweifelt die in sich leere These hin- und hergewälzt und affirmativ beschworen wird, daß natürlich die Schule, in dem was sie entfremdend bewirkt, nur die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziere, in die sie eingelassen sei. Statt dessen führt Adorno die Tabus auf eine Archaisierung der Überlegenheit physischer Gewalt gegenüber der vom Lehrer ohnmächtig vertretenen Macht des Geistes zurück. Er verfißt dabei wiederum, daß schon im ausgehenden Mittelalter die klassischen Professionen sich gegründet auf die Macht des Geistes formieren und immerhin den Ausgangspunkt für Universitätsgründungen bilden, die sich außerhalb der unmittelbaren Herrschaftsausübung vollziehen – eine Bewegung innerhalb der Autonomisierung von Wissenschaft (und auch Kunst), die sich jeweils aufstufend im Mäzenatentum der Renaissance, den Akademien des Humanismus und den königlichen wissenschaftlichen Gesellschaften des 17. Jahrhunderts noch einmal steigert. Wiederum ist allerdings an dieser Entwicklung der Lehrerberuf nicht beteiligt⁹, aber die professionsausbildende Lehre der Hochschulen und vor allem die mit ihr sich verbindende Forschung dafür ganz entscheidend. Im Grunde müßte man die Professionen des Feudalismus als einen eigenen vierten Stand einführen. Sie formieren sich dazu vor allem als eine Verkörperung der Macht des Geistes, die Adorno in seinen Ausführungen auf eine eigentümliche Weise – aus Sorge um den Idealismus-Vorwurf gegen seine Intuition? – als schwach erscheinen läßt.

Hinter dieser schiefen, wenn nicht gar inkommensurablen Vereinigung einer professionalisierungsbedürftigen, aber nicht professionalisierten schulischen Lehre mit einer in sich professionalisierten universitären Lehre in ihrer Synthese mit Forschung unter dem stark abstrahierenden Begriff des »Lehrberufs« steht die Reduktion auf die Gewalt, in der sich die Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses verkörpert. So erklärt denn auch Adorno (S. 74) die »disziplinäre Funktion« in der Tabubildung des Lehrberufs für das Zentrale. Die dieser Tabubildung korrespondierende »negative

Imago des Lehrers« sei die des Prüglers. Nun konnte auch Adorno nicht entgangen sein, daß dem die empirische Wirklichkeit auch der 60er Jahre nicht mehr entsprach. Aber im Sinne seines Tabubegriffs, der im Grunde Ideologie und Vorurteil meint, hält sich diese Imago dennoch gegen die veränderte Wirklichkeit aufrecht. Dann muß man aber auch die Formel, wonach sich im Lehrberuf der »physisch Stärkere« präsentiert, »der den Schwächeren schlägt« (S. 74), übersetzen in die andere Formel, der zufolge der psychisch Stärkere den seelisch Schwächeren manipuliert. Man hat dann das nicht professionalisierte, aber professionalisierungsbedürftige pädagogische Verhältnis, die entfremdende schulische Praxis, vor sich. Die darin sich abzeichnende Asymmetrie zwischen dem Lehrer und dem Schüler läßt sich aber, solange man die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses zur stellvertretenden Krisenbewältigung nicht herausarbeitet und mit Bezug darauf die Notwendigkeit oder Vermeidbarkeit der gesetzlichen Schulpflicht nicht reflektiert und thematisiert, nicht danach unterscheiden, ob sie als eine Folge der staatlich programmierten Disziplinierungsfunktion von Schule oder einer als mäeutische Hilfe zur Selbsthilfe fungierenden Expertise zu deuten ist, deren Notwendigkeit sich daraus ergibt, daß ein Schüler zusammen mit seinen Eltern als seinen naturwüchsigen Sozialisatoren die Krise seines Bildungsprozesses angesichts des kumulierten Erfahrungswissens einer sich rationalisierenden Schriftkultur nicht mehr autonom bewältigen kann, sondern an eben jene Expertise delegieren muß. Daß der Tatbestand der gesetzlichen Schulpflicht allein ein solches Arbeitsbündnis verhindert und damit das pädagogische Verhältnis in ein autoritär oder manipulativ disziplinierendes Verhältnis notwendig verwandeln muß, wird erst auf der Folie der professionalisierungstheoretischen Explikation der Strukturlogik eines pädagogischen Arbeitsbündnisses deutlich. Adornos Ausführungen fehlt diese Grundierung, und sie müssen deshalb, in der zutreffenden Konstatierung des empirischen Syndroms, Zuflucht zur mystifizierenden Archaisierung von Gewaltverhältnissen nehmen, in deren Licht der Lehrer als soldatisch disziplinierende Agentur erscheint, wo es im Grunde schon lange um eine Hilfe zur Selbsthilfe der Sache nach gehen muß, aber nicht gehen kann, weil die staatliche Einnahme des pädagogischen Verhältnisses die Sache der pädagogischen Expertise sich nicht entfalten lassen kann.

Ausgehend von dieser Mystifizierung thematisiert Adornos wache künstlerische Intuition die erotischen Implikate jenes Gewaltverhältnisses: Weil der Lehrer einerseits als libidinös besetzbare Objekt schwärmender Schüler sich anbiete, andererseits aber die zur Sexualisierung verführende affektive Nähe zu den Schülern in höchstem Maße tabuisiert sei, sei er zur eunuchenartigen Karikatur einer Vergeblichkeit und eines Unvermögens verdammt, aus der dann zwingend die infantilisierende Gleichstellung mit den ihm anvertrauten Zöglingen resultiere, die ihrerseits zur hermetischen Abschließung des Schulischen vor der lebendigen Erfahrungswelt führe. Das setze sich fort in der doppelten Hierarchie des Oktroies eines Bildungsideals einerseits, dessen Unerreichbarkeit andererseits durch ein durchblickerhaftes Ideal der realitätstüchtigen Stärke kompensiert werde, an dem gemessen – so muß man ergänzen – der aus Neugierde lernwillige Schüler vom widerlichen Streber sich nicht mehr unterscheiden läßt.

Wiederum streift Adorno hier eine zentrale und zugleich begrifflich schwer faßbare Dimension der Wirklichkeit pädagogischen Handelns, aber seiner Diagnose fehlt

die Schärfe einer aufschließenden Analytik. Denn was hier thematisch wird, betrifft einen basalen Umstand, aus dem sich die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis wesentlich ergibt: Zumindest solange der Schüler seine Adoleszenzkrise nicht bewältigt hat, begegnet er zwingend dem Lehrer als ganzer Mensch, obwohl er – entgegen der durchgängig sozialisationstheoretisch falsch verwendeten rollentheoretischen Begrifflichkeit – als Schüler zugleich seine erste gesellschaftliche Rolle verbindlich übernimmt in Relation zur Berufsrolle des Lehrers. Diese widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen gilt im pädagogischen Verhältnis für beide Seiten: für den Schüler wie für den Lehrer. Die spezifischen Momente davon ergeben sich ganz einfach aus den gesellschaftlichen Bedingungen der institutionellen, universalistischen Prinzipien folgenden Bildung im Kontrast zur naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis der Familie in der Strukturlogik der diffusen Sozialbeziehungen.¹⁰ Das Moment der diffusen Sozialbeziehungen folgt auf der Seite des Schülers zunächst schlicht aus dem Umstand, daß das rollenförmige Handeln bei der Übernahme der ersten gesellschaftlichen Rollenverpflichtung als solches erst noch gelernt werden muß und in dem dafür notwendigen schulischen Schonraum der Lehrer gleichzeitig als ganze Person analog zu den Eltern imaginiert werden können muß. Des weiteren ergibt sie sich aus der Voraussetzungslosigkeit der Krisenbewältigung, die ein basales Lernen vor der Adoleszenzkrise in der Bewältigung des primären Bildungsprozesses notwendig mit sich bringt. Korrelativ dazu muß der Lehrer als ganzer Mensch entsprechend fallverstehend die Krise des Schülers als ganzen Menschen akzeptieren und thematisieren können. Diese widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen teilt die pädagogische Praxis mit der medizinischen und therapeutischen. Adorno läßt dies aber aus, sonst hätte ihm auffallen müssen, daß die höchste Intimität der ärztlichen Praxis z.B. in der körperlichen Untersuchung oder dem Wechselspiel von Übertragung und Gegenübertragung in der psychoanalytischen Therapie zugleich mit einem scharfen Abstinenzgebot belegt ist, das das praktische Ausagieren der professionell notwendigen Überschreitung der Intimitätsschranke wirksam versperrt, und dennoch diese innere Widersprüchlichkeit nicht wie beim Lehrerberuf zum Kastratensyndrom der Vergeblichkeit und zur Infantilisierung führt. Die Erklärung des letzteren muß also woanders gesucht werden – und zwar exakt dort, wo die nur durch Professionalisierung aufrechterhaltbare Notwendigkeit der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen eines Arbeitsbündnisses in der pädagogischen Praxis immer wieder zusammenbrechen muß, weil deren unabdingbare Voraussetzung der Anerkennung der Neugierde des Schülers, von der dieses Arbeitsbündnis – analog zum Leidensdruck des Patienten – getragen sein müßte, schlicht nicht erfüllt ist. Entsprechend rutschen Lehrer, gerade der Elementarstufe, vom schmalen Grat der notwendigen, aber fragilen Synthese der Komponenten der Diffusität und der Spezifität ihres Verhältnisses zu den Schülern regelmäßig vereinseitigend entweder zur Seite der Diffusität hinunter, indem sie personalisierend kindgemäße Pädagogik als bloße affektive Bemutterung betreiben, oder zur Seite der Spezifität, indem sie die Schüler durch technische Subsumtion unter operationalisierbare Lernziele einrichtend standardmäßig und routinisiert »abzufüllen« versuchen.

Aus professionalisierungstheoretischer Sicht ist also, was als Einzeltatsache auch

Adorno klar sieht (S. 81), die psychische und affektuelle Nähe des Lehrers zu seinen Schülern gemäß der Logik diffuser Sozialbeziehungen unvermeidlich. Es müssen ihr nur gleichzeitig die Momente der Spezifität im Dienste eines zu vermittelnden Wissens entgegengesetzt sein. Wie wenig jedoch Adorno, dem diese professionalisierungstheoretische Argumentation der Sache nach im Sinne seines Modells lebendiger Erfahrung entgegengekommen sein müßte, diese reale Dialektik der pädagogischen Praxis in einem kohärenten Modell unterzubringen weiß, wird exemplarisch deutlich an dem folgenden Fehlurteil: »Es ist darum so verzweifelt schwer für die Lehrer, es recht zu machen, weil ihr Beruf ihnen die in den meisten anderen Berufen mögliche Trennung ihrer objektiven Arbeit – und ihre Arbeit an lebendigen Menschen (sic!) ist genauso objektive Arbeit wie die darin analoge des Arztes – vom persönlichen Affekt verwehrt. Denn ihre Arbeit vollzieht sich in der Form einer unmittelbaren Beziehung, eines Gib und Nimm, der sie doch unterm Bann ihrer höchsten mittelbaren Zwecke nie gerecht werden kann. Prinzipiell bleibt, was in der Schule geschieht, weit hinter dem leidenschaftlich Erwarteten zurück.« (S. 80) Obwohl der Sache nach in dieser aufschlußreichen Schlußformel alle die Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Praxis ausmachenden Strukturmomente angesprochen sind, dreht Adorno hier die Relation des pädagogischen zum ärztlichen Beruf um und gelangt – im Verein damit – zu einer die Sache auf den Kopf stellenden Kennzeichnung des Lehrerberufs: Für beide Berufe nämlich gilt die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten in ihrer Praxis¹¹, die impliziert, daß eine Trennung von »objektiver Arbeit« und »persönlichem Affekt« weder möglich ist noch schadlos vollzogen werden könnte, und die von Adorno für das Lehrerhandeln als spezifische, der Tabubildung zugrundeliegende Schwierigkeit festgestellte Nichttrennbarkeit zwischen diesen beiden Sphären ganz im Gegenteil für professionalisierte Praxis ganz allgemein konstitutiv ist.

Adorno verwechselt hier das Gelingen dieser Synthesis einer widersprüchlichen Einheit von spezifisch und diffus in der ärztlichen Praxis mit der Trennbarkeit der beiden Sphären. Er meint wahrscheinlich, daß der Arzt sich erfolgreich vom Patienten distanzieren und dennoch die Intimitätsschranke in der Behandlung durchbrechen kann, ohne den Patienten durch unbeteiligte Kälte zu entwürdigen, sieht aber nicht, daß genau dies das Resultat einer gelungenen Professionalisierung mit jener Synthesis ist – einer Professionalisierung, die der Lehrberuf bräuchte, aber nicht haben kann. Im Unterschied zur Praxis des Arztes ist es gerade der Lehrberuf, in dem die von Adorno für diesen diagnostizierte Nichttrennbarkeit der beiden Sphären gegen deren faktisches und sachliches Erfordernis nicht ausgehalten werden kann und genau deshalb zur Quelle des Scheiterns wird, das seinerseits tabubildend verleugnet werden muß. Adorno differenziert hier nicht zwischen der Nichttrennbarkeit in Gestalt einer undialektischen Verschmelzung, die sich bei genauer Betrachtung ohnehin nicht realisieren, sondern nur verlogen vortäuschen läßt, und der Nichttrennbarkeit im Sinne jener widersprüchlichen Einheit von spezifisch und diffus. Er verstrickt sich hier in der ungeschlichteten Disparität zwischen einer richtigen Intuition von der Notwendigkeit einer persönlich-affektiven Beteiligung des Lehrers in seinem Verhältnis zum Schüler einerseits und der Feststellung des Unterworfen-Seins unter die universalisierenden Kriterien einer pädagogischen Expertise und des den Lehrstoff

ausmachenden Wissens andererseits. Er sieht nicht, daß aus diesem Widerspruch die ihn zur Einheit aufhebende Strukturlogik und -dynamik des Arbeitsbündnisses herausführen könnte, und daß das faktische Scheitern dieses Herausführens, bedingt vor allem durch die gesetzliche Schulpflicht, der von ihm richtig thematisierten Tabubildung zugrunde liegt. Entsprechend sieht er auch nicht, daß in dem von ihm selbst als Vergleichsmaßstab wiederholt angeführten ärztlichen Beruf genau diese realdialektische Synthese exemplarisch realisiert worden ist. Er wiederholt damit der Sache nach das Defizit der klassischen Theorie der Professionen, die die Ärzte und die Lehrer nur auf der Ebene ihrer berufsständischen gesellschaftlichen Erscheinungsweise charakterisiert, aber nicht durch die Rekonstruktion der Strukturlogik und -dynamik ihrer auf objektive Handlungsprobleme bezogenen Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung.

Entsprechend ambivalent sind die auf die Praxis der Veränderung bezogenen Empfehlungen am Schluß, um die sich Adorno in gleichbleibender Konkretion und Sachhaltigkeit ganz und gar unesoterisch bemüht. Die Strategie besteht – wie könnte es anders sein – in Aufklärung, aber eben nicht in einer in sich bloß pädagogisierenden Belehrung innerhalb der Lehrerbildung, sondern in der Gestalt der Herstellung eines Analogons zur psychoanalytischen Einsicht, in der durch Widerstandsbearbeitung Tabus tatsächlich aufgebrochen werden. Entsprechend plädiert Adorno für »die Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer«, ohne allerdings konkrete Wege zur Erfüllung dieser höchst schwierigen Forderung aufzuzeigen.¹² Immerhin aber drückt sich darin zutreffend etwas aus, was auch aus der Ausbildung zur Befähigung zur Praxis eines professionalisierten Arbeitsbündnisses sich ergeben müßte.

Adorno orientiert sich, wenn man ihn wohlwollend liest und die strukturotheoretischen Lücken seiner soziologischen Argumentation professionalisierungstheoretisch auffüllt, durchaus am Modell einer authentischen, die Sachhaltigkeit der zur Vermittlung anstehenden Lehrstoffe ebenso wie die konkrete Persönlichkeit der individuierten Lehrer-Schüler-Beziehung in sich aufnehmenden und ernst nehmenden pädagogischen Praxis, die dem Modell der lebendigen Erfahrung verpflichtet ist. Aber die soziologische Begründung bleibt instabil und mißverständnisträchtig. Das kommt in dem außerordentlich prägnanten und für manchen Leser überraschenden Schlußbeispiel über den Lateinunterricht noch einmal plastisch zum Ausdruck (S. 82). Der Ausgangspunkt für dieses Beispiel ist die Frage, wie offen bzw. wie stark geschützt gegen die Außenwelt die Schule sich konstellieren kann, damit sie dem Programm der Aufklärung gerecht wird. Professionalisierungstheoretisch ließe sich das wiederum viel klarer wie folgt ausdrücken: Damit eine professionalisierte Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung ihrer sachlichen Problemstellung sowohl nach den Maßstäben einer universalistischen Wissensbasis als auch einer fallbezogenen Interventionspraxis gerecht werden kann, muß sie zur Ermöglichung einer notwendigen Radikalität ihrer kollegialen Binnenkritik bis zu einem gewissen Grade vor der laienhaften Außenkritik geschützt sein. Vollständige Transparenz für eine laienhafte Außenkritik führte nur zur sachfremden Akzeptanzmanipulation, wie sie heutzutage in PR-Inszenierungen allenthalben nicht nur in Kauf genommen, sondern gar als Modernisierungsrationalität so anempfohlen wird, daß ein entsprechend darauf

pochendes Management, das an die Stelle einer professionellen Selbstverwaltung technokratisierend tritt, sich – ganz zu Diensten einer die Autonomie von Wissenschaft destruierenden pseudo-demokratisierenden Politik – zum Anwalt von rationaler Kontrolle und Ideologiekritik aufwerfen kann. Das geschieht sogar erfolgreich und mit verheerenden deprofessionalisierenden Konsequenzen bereits auf den Feldern, auf denen ursprünglich die Professionalisierung der stellvertretenden Krisenbewältigung institutionalisiert war, erst recht natürlich im Schulbereich, wo ein Professionalisierungsschutz ohnehin nicht vorhanden war. Dafür sind die aktuellen Reaktionen auf die PISA-Studie ein beredtes Beispiel. Die Sache selbst, d.h. die material rationale, je fallangemessene Problembewältigung bleibt dabei – nur für die professionalisierte Binnenperspektive konkret erkennbar – auf der Strecke. Adorno sieht diese Tendenz der Sache nach ebenso, er faßt sie nur allzu pauschal in das Argument der Tauschlogik und der Verselbständigung der Mittel zum Zweck.

Nun das konkrete Beispiel: »Eine Schule, die nach außen ganz hemmungslos offen wäre, entbehrte wahrscheinlich auch des Hegenden und Formenden. Ich geniere mich nicht, insofern mich als reaktionär zu bekennen, als ich es für wichtiger halte, daß Kinder auf der Schule gut lateinisch, womöglich lateinische Stilistik lernen, als daß sie törichte Klassenreisen nach Rom machen, die wahrscheinlich meist nur in allgemeiner Magenverstimmung enden, ohne daß sie etwas Wesentliches von Rom erfahren.« (S. 82) In wohlwollender Lesung ist klar, worauf Adorno hier hinauswill: Auf den Vorrang der Sache selbst vor der bloß motivierungsmanipulativen Inszenierung zur gefälligen »Heranführung« an den Gegenstand, parallel zur kategorialen Differenz von autonomer Kultur und Kulturindustrie. Allerdings ist aus der Sicht der Entwicklung, die inzwischen stattgefunden hat, nicht ohne Pikanterie, daß Adorno für die Exemplifizierung der Sache selbst ausgerechnet den Lateinunterricht beizieht, der inzwischen im Zusammenhang einer interessierten ideologiekritischen Denunziation des Humboldtschen Bildungshumanismus zum bloßen ständischen Relikt erfolgreich fast zum Verschwinden gebracht worden ist. Man würde gerne das Gedankenexperiment realisiert wissen, einen Adorno mit dieser Argumentation in einer Rahmenrichtlinienkommission agieren zu sehen.

Aber man kann natürlich dieses Beispiel tatsächlich auch als ein reaktionäres Klichee lesen. Nicht nur weil darin mit dem gängigen kleinbürgerlichen Vorurteil über eine angeblich schlampige und beutelschneiderische römische Gastronomie hantiert wird, was sich gegen die Realität einer deutschen Gastronomie – zumal nach Frankfurter Maßstäben – jederzeit widerlegen läßt, sondern vor allem natürlich, weil darin der Tendenz nach die gültige suggestive Wirkung der unmittelbaren sinnlichen Präsenz des römischen Prospekts schlicht in Abrede gestellt und statt dessen von vornherein den Schülern eine Unempfänglichkeit für die römischen Großartigkeiten unterstellt wird. Ich gehöre zu einer Generation und einem Herkunftsmilieu, die es mit sich brachten, daß ich Rom zum ersten Mal lange nach Vollendung des vierzigsten Lebensjahres erst erleben konnte und dann schmerzlich feststellen mußte, wieviel Irrtümer und wieviel Blindheit ich mir hätte ersparen können, wenn ich diesen unmittelbar sinnlichen Eindruck unter halbwegs kundiger Führung viel früher, möglichst schon in der Oberstufe, hätte haben können. Das geringe Vertrauen in die unmittelbar suggestive Wirkung des sinnlichen Eindrucks paßt so gar nicht zum

Adorno der Ästhetiktheorie und entspricht in sich schon einem pädagogisierenden Pessimismus, aus dessen Sicht Schüler gegen ihre Trägheits- und Faulheitsanthropologie beständig spezifisch motiviert und »herangeführt« werden müssen.

Gegen diese Lesung ist Adornos exemplarisches Argument an dieser Stelle nur gefeit, wenn man es zuvor professionalisierungstheoretisch übersetzt hat in die kategoriale Differenz von professionspraktischer Binnenkritik und laienhafter Außenkritik, und wenn es daraufhin eindeutig so zu verstehen ist, daß die fachlich substantielle und sachangemessene Aneignung der lateinischen Sprache und – auf dieser Voraussetzung – der lateinischen Kultur im Zentrum zu stehen hat und die Klassenreise nach Rom, mit ihrem möglichen Allotria, sich in diesen Dienst zu stellen hat. Generalisiert heißt das dann, daß der Lateinunterricht in den Dienst der Bildung des autonomen Subjekts zu stellen ist auf der Basis eines professionalisierten pädagogischen Arbeitsbündnisses. So ist auch Adornos Schlußformel im Vortragstext zu verstehen, der zufolge die Schule genau dann, wenn sie diesem Bildungsprozeß zur Autonomie des Subjekts hin wirksam aufhilft, zugleich wie selbstverständlich den für die Deutschen besonders notwendigen Prozeß der »Entbarbarisierung« (S. 84) leisten kann.

V

FAZIT

Durchgängig hat sich gezeigt, daß Adorno am Lehrerhandeln als Strukturproblematik beispielhaft thematisiert, was im Sinne einer Professionalisierungstheorie als Folge der faktischen Nicht-Professionalisiertheit einer hoch professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Praxis anzusehen ist und den mit standardisierten Befragungsmethoden operierenden Studien über die Lehrerrolle entgehen muß. Aber es zeigte sich ebenso, daß Adornos mit künstlerischer Prägnanz improvisierenden Analyse die professionalisierungstheoretisch explizierbare Analytik fehlte und sie deshalb sowohl zu Fehlern in der konkreten Typologisierung führt als auch durchgängig das für eine soziologische Strukturanalyse zu fordernde Explikationsniveau nicht erreichen konnte. Das begann schon mit dem problematischen Tabubegriff, setzte sich fort bei dem unzulänglichen Vergleich von Lehrern auf der einen und Juristen und Ärzten auf der anderen Seite, vertiefte sich in dem völligen Fehlen der Herausarbeitung der Struktureigenschaften des pädagogischen Handelns, insbesondere eines Arbeitsbündnisses und einer auf dieser Folie vorzunehmenden Ist-Bestimmung der tatsächlichen Praxis, setzte sich dann so fort darin, daß an keiner Stelle die strukturellen Folgen der gesetzlichen Schulpflicht hinsichtlich der systematischen Verhinderung eines solchen Arbeitsbündnisses reflektiert wurden, und mündete schließlich ein in die mangelnde analytische Einordnung der besonderen affektuellen Bindungen zwischen Lehrern und Schülern in ein Modell der professionalisierungsbedürftigen widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen innerhalb der pädagogischen Praxis. Die praktischen Empfehlungen sind entsprechend ebenfalls nicht präzise und prägnant genug, auch wenn sie, wie zuvor die Diagnose, in die richtige Richtung¹³ fraglos gehen. Weder werden die der Psychoanalyse zu entleihenden Anteile an der Lehrerbildung zur Erzeugung einer Einsicht in die Tabus über dem

Lehrberuf hinreichend mit Bezug auf eine Arbeitsbündnislogik präzisiert noch wird die durchaus gesehene Problematik der notwendigen Risikoabwägung zwischen Offenheit und Schutzraum der pädagogischen Praxis im Verhältnis der Schule zur umgebenden Gesellschaft richtig eingeordnet in die allgemeine Problematik der Abgrenzung von radikaler kollegialer Binnenkritik und laienhafter Außenkritik.

VI

DER VERLAUF DER DISKUSSION ZUM VORTRAG¹⁴

Auf dem Hintergrund dieser Interpretation des Adorno-Vortrags müßte der Verlauf der Diskussion aufschlußreich sein. Vorweg sei jedoch sofort das wichtigste Ergebnis vor die Klammer gezogen: Die bei Adorno zu konstatierenden professionalisierungstheoretischen Defizite werden in der Diskussion keineswegs kompensiert. Im Gegenteil: Es wird darin das Niveau der Subtilität von Adornos Diagnose nicht mehr erreicht, die ja gerade darin besteht, daß in ihr ohne die professionalisierungstheoretische Analytik gleichwohl die für diese material zentralen Struktureigenschaften der pädagogischen Praxis ausnahmslos der Sache nach – in der Regel durch exemplarische Miniaturen der Beobachtung – angesprochen werden. Dieses Gefälle läßt sich durchaus, ohne dadurch in Selbstgefälligkeit des Faches verfallen zu müssen, als ein Zeichen für einen tatsächlichen theoretischen und begriffsanalytischen Fortschritt in unseren Wissenschaften interpretieren. Liest man diese Diskussion auf dem heutigen Stand der Theorie- und Methodenentwicklung, dann kann man die darin angeschnittenen Fragen und Problemstellungen mühelos in einen kohärenten Analyse Rahmen übersetzen und dadurch erhellen. Man sieht dann, daß die Beteiligten durchaus intuitiv richtig die Strukturproblematik des Lehrerberufs erfaßt haben, aber eben nicht hinreichend analytisch geklärt explizieren konnten. – Adorno erweist sich in dieser Diskussion als ausgesprochen geduldiger und höflicher Zuhörer, keineswegs als der eitle oder esoterische Intellektuelle, als der er – zumindest in der informellen Einschätzung – gerne hingestellt wurde, sondern als der der Sache gegenüber aufgeschlossene und sich in ihren Dienst stellende Denker.

Der Moderator Kadelbach stellt einleitend die Diskussion in den Kontext der aktuellen Bildungsreform, in der die Zahl der Lehrer zu verdoppeln sei.¹⁵ Adornos Diskussionspartner sollten aber zunächst sich dazu äußern, inwieweit dessen Feststellungen bei ihnen Verwunderung hervorgerufen hätten. Offensichtlich unterstellt der Moderator also, daß Adornos Diagnose etwas hervorgekehrt hat, was dem normalen alltäglichen Blick auf den gegenwärtigen Lehrberuf entgangen ist.

Heydorn fühlt sich angesprochen und stellt vorweg, seiner damals bekannten theoretischen Position in den Erziehungswissenschaften gemäß, fest, die von Adorno angesprochenen Probleme des Lehrberufs bildeten in Wirklichkeit den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ab, in dem die Schule stehe, eine Feststellung, die schwerlich falsch sein kann, die aber auch nicht aufschlußreich ist und nur schlechte Programmatik bedeutet, solange diese Einbettung nicht konkret bestimmt wird. Er kehrt dann eine Problemstellung heraus, die sein besonderes Interesse erregt habe. Er nennt sie – etwas apokryph – das Verhältnis von Geist und Wirklichkeit. Diese

Äußerungsweise präsupponiert, daß der Geist nicht zur Wirklichkeit gehöre. Das entspricht einer idealistisch-bewußtseinsphilosophischen Betrachtungsweise, in der der subjektive, erkennende Geist den Erfahrungsgegenständen, dem Objekt, gegenübergestellt wird und verweist somit auf das Verhältnis von Theorie und Praxis. Dieses sei in Deutschland immer »abstrakter« gewesen als in den großen westeuropäischen Demokratien. Aus dieser wenig präzisen Feststellung kann man allenfalls versuchen, die Ansicht herauszulesen, in Deutschland habe sich der Geist in Abstraktionen verstiegen und den Kontakt zu den Erfahrungsgegenständen und zur Praxis tendenziell verloren. Dazu wird dann die historische Situation der französischen Aufklärung und die Wirkung der französischen Revolution kontrastiert, in der vor allem durch die Vermittlung des Lehrerstandes der Geist dem Reich der Sinnlichkeit und der praktischen Veränderungen sehr viel näher gekommen sei. Offensichtlich soll hier das gängige Klischee bedient werden, die Franzosen hätten die Revolution praktisch vollzogen und die Deutschen darüber nur theoretisiert. Dabei ergibt sich die Paradoxie, daß in durchaus idealistischer Begrifflichkeit der deutsche Idealismus materialistisch kritisiert werden soll. Daß im Gefolge der napoleonischen Bildungsreformen in Frankreich im Kontrast zum Preußen-Deutschland mit seiner Humboldt-Universität und der Entfaltung eines von ihr ausgehenden Gymnasialwesens ein vergleichsweise technokratisches, staatlich in strenge Verwertungsregie genommenes Fachschulwesen entstanden ist, wird dabei unterschlagen. Überraschend ist also an dieser Stellungnahme die mit der tendenziellen Einforderung einer Praxisrelevanz schulischer Pädagogik einhergehende Naivität gegenüber Tendenzen der Technokratisierung im Bildungssystem – das alles allerdings, wie die Bemerkungen zur »Nicht-Bewältigung unserer Geschichte« durch die Schule zeigen, in dem subjektiven Bewußtsein, die Schule kritisch in eine Reflexion und tätige Veränderung der gesellschaftlichen Praxis einzuspannen, ein Ansinnen, das in sich idealistisch geprägt ist.

Es wird dieser Gedankengang von den anderen Teilnehmern nicht aufgenommen. Nur Adorno bedankt sich an späterer Stelle ausdrücklich für den notwendigen Hinweis darauf, daß die schulische Wirklichkeit gewissermaßen als Mikrokosmos der gesamtgesellschaftlichen Lage zu betrachten sei, also nicht als eine eigenlogische soziale Realität.

Der Moderator verweist dann auf Adornos Vergleich der Lehrer mit den Juristen und Medizern. Letztere seien dann ja, so seine recht formalistische Folgerung aus Adornos Kontrastierung, gewissermaßen außerhalb der gesellschaftlichen Konstellation plazierte, eine in sich recht unsinnige These. Aufschlußreich ist nun, daß keiner der Beteiligten, nicht einmal der Jurist Becker, diese Kontrastierung der Sache nach im Sinne der Professionentheorie einordnen kann. Alles was zu diesem Kontrast von Kadelbach, Becker und dann Heydorn ausgeführt wird, trifft die soziale Realität der Professionen nicht einmal ansatzweise. Betrachtet man Beckers Ausführungen näher, dann zeigt sich, daß sie motiviert sind von der Präokkupation mit dem Beruf des Gymnasiallehrers und Philologen. Durchaus mit einem impliziten Verweis auf den Bildungshumanismus wird die wissenschaftspropädeutische Funktion dieses Lehrertyps ins Zentrum gestellt und diagnostiziert, daß das im 19. Jahrhundert dadurch bedingte Prestige des Philologen bis zur Gegenwart immer mehr abgenommen habe. Indem diese Funktion mit der »Kunstfertigkeit« der Juristen und Mediziner, was man

wohl als Verweis auf deren Interventionspraxis entziffern muß, kontrastiert wird, gibt Beckers Einlaß zu erkennen, daß er eine entsprechende pädagogische Interventionspraxis jenseits der bloßen Wissensvermittlungsfunktion des Gymnasiallehrers nicht im Auge hat. Sie ist für ihn nicht thematisch und entsprechend lassen sich Spuren des objektiven Problems der Professionalisierung pädagogischer Praxis auch nicht mehr erkennen.

Auch Adornos Zusatzbemerkungen dazu behandeln den Lehrerberuf nur noch unter dem Gesichtspunkt seiner berufsständischen Wertigkeit in der gesellschaftlichen Anerkennung. Diese Reduktion liegt auch in den daran anschließenden Bemerkungen von Heydorn vor: Das berufsständische Prestige der Juristen wird mit der Nähe dieses Berufs »zum Staatsbegriff« erklärt, eine vergleichsweise oberflächliche und an der Professionslogik dieses Berufs vollkommen vorbeilaufende Feststellung. Auch die Behauptungen über die historisch wechselnden Prestigewerte des Lehrerberufs sind empirisch zweifelhaft und treffen das Professionalisierungsproblem nicht. Sie indizieren allerdings ein Denken, in dem vergleichsweise oberflächlich und krude in einem Pseudo-Materialismus von Gesellschaftsanalyse das »standing« der Berufe als Funktion von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung erscheinen soll.

Adorno führt daraufhin, nachdem er ausdrücklich Heydorns gesellschaftstheoretische Einbettung der Analyse von Schule begrüßt hat, das schon in seinem Vortrag ins Zentrum gestellte Problem der Gewalt in Schule und Lehrerhandeln ein und macht es zum allerdings nicht weiter spezifizierten Ausdruck der Irrationalität gesellschaftlicher Gewalt bzw. von Gewalt in der Gesellschaft überhaupt. Schule wird damit – recht abstrakt – thematisiert als Form der Reproduktion der Irrationalität gesellschaftlicher Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse.

Daran schließt sich Becker in einer längeren Einlassung an und berichtet über einen konkreten Vorfall in einer Schule, der ihm von einer Mutter in einem Gespräch während seiner Reise zu dieser Diskussion berichtet worden ist. Er will damit Adornos abstraktes Argument konkret belegen. Zum ersten Mal wird mit dieser Schilderung in der Diskussion eine empirisch aufschlußreiche Bestimmung der Degeneration und faktischen Deprofessionalisiertheit im Lehrerhandeln beigetragen und zum ersten Mal kommt hier die Diskussion wirklich weitertreibend zur Sache. Das Mädchen dieser Mutter hatte wegen nicht erledigter Hausaufgaben einen Verweis im Klassenbuch erhalten, weil es das Heft, in dem es seine Hausaufgaben durchgeführt hatte, zuhause vergessen hatte. Obwohl die Mutter auf einen Anruf der Tochter in der folgenden Schulpause hin dem Lehrer das Heft brachte, war dieser nicht bereit, den Verweis zurückzunehmen. Vielmehr wies er die Mutter mit der Bemerkung »Das ist mir egal« barsch zurück und berief sich dabei auf eine faktisch gar nicht existierende formale Bestimmung. – Mit diesem Beispiel liegt also ein klarer Beleg für die Mißachtung der pädagogischen Funktion des Lehrers und für die ihr widersprechende bürokratische Disziplinierung als Selbstzweck, ganz analog der Karikatur des militärischen Kasernenhofdrills, vor. Becker will, vollkommen zutreffend und aufschlußreich, an diesem Beispiel zudem zeigen, daß diese autoritäre negative Imago des Lehrers als Prügler strukturell auch dann noch unverkürzt und folgenreich operiert, wenn schon lange nicht mehr faktisch geprügelt und offen Gewalt angewendet wird.

Die Diskussion gerät in der Folge sofort auf eine sehr hohe Verallgemeinerungs-

stufe und widmet sich der Frage, ob die Schule durch die Gesellschaft geändert werden müsse oder die Gesellschaft durch die Schule verändert werden könne. Bezeichnend ist dabei die vergleichsweise nichtssagende und wenig aufschlußreiche Rede von »der Gesellschaft«. Sie wird gewissermaßen hypostasiert zum übermächtigen Behälter unvermeidbarer irrationaler Zwänge, ohne daß diese konkret bestimmt würden. Es ist das Erbe des noch dem 19. Jahrhundert zugehörigen Denkens von der Gesellschaft als einem Körper analog zu dem der Physik oder der Biologie.

Daß diese in schlechter Allgemeinheit und Abstraktion verfahrenende Rede wenig Aufschlüsse einer konkreten Analyse zeitigt, geht exemplarisch aus einer tautologischen Argumentationsfigur in Heydorns Beitrag hervor, der von den Beteiligten eine besondere Vorliebe für diese gesellschaftstheoretische Abstraktionsfigur zum Ausdruck bringt: »Je weniger die Welt, in der der Mensch heute lebt, von ihm rational bewältigt wird, die ihn umgebende Gesellschaft, wie auch sein eigenes Ich gesellschaftsanalytisch und selbstanalytisch bewältigt wird, umso mehr irrationalistische Bestände akkumulieren sich in ihm, die er los werden muß. D.h. je stärker die rationale Orientierungslosigkeit wird, umso stärker ist die Gefahr irrationalistischer Kompensation.«

Als Beleg aus der pädagogischen Wirklichkeit führt er dafür dann ganz unvermittelt den »Antiintellektualismus« an, der »jahrzehntelang in der Ausbildung des Volksschullehrer[s] [...] mit der Prätention des Humanen [...] mächtig gewesen« sei. Diese wenig ausgeführte Kritik ist für eine Deutungsmusteranalyse aufschlußreich. Denn sie gibt zu erkennen, welche Dominanz zur Zeit der Diskussion, also mit dem Beginn der Bildungsnotstandsdebatte, eine programmatische Position innehatte, die die Verwissenschaftlichung, insbesondere die Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik und der Lehrerbildung auf ihre Fahnen geschrieben hatte. Es ging auch um eine Wende der Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft. Das Humanitätsideal der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die auch von Adorno immer wieder gegeißelt worden ist, wird als bloße Verkleidung eines Antiintellektualismus entlarvt. Becker schließt sich dem mit dem Verweis auf die Praxis verhindernde und entfremdende Wirkung der »Vitalpädagogik« und des »Totalitären, Anti-Arbeits teiligen am Pädagogischen« an.

Diese Dichotomisierung, die programmatisch auf eine Stärkung der theoretischen, insbesondere der erfahrungswissenschaftlichen Fundierung des pädagogischen Handelns aus ist, läßt sich auf den ersten Blick als eine Zielsetzung entziffern, in der die Professionalisierung des Lehrerberufs entsprechend dem allgemeinen Prinzip von professionalisierter Praxis als stellvertretender Krisenbewältigung auf der Basis einer wissenschaftlichen Expertise gestärkt werden soll. Aber auf den zweiten Blick sieht man, daß mit der Betonung der Komponente der in sich durch routinisiertes und tendenziell standardisierbares Wissen geprägten Expertise die andere, dazu polare Komponente professionalisierten Handelns: die Interventionspraxis mit den drei Unterkomponenten der fallverstehenden Diagnose, der fallspezifischen Transposition einer aus der in das routinisierte Begründungswissen übersetzten Diagnose ableitbaren »Therapie« und schließlich dem Vollzug eines in sich eine autonome Praxis darstellenden Arbeitsbündnisses unter den Tisch fällt. Pädagogik als Handlungslehre verschwindet tendenziell und wird durch szientifizierte und szientifizierende Erzie-

hungswissenschaft ersetzt. Damit gerät auch die professionalisierungsbedürftige pädagogische Praxis als solche aus dem Blick, obwohl die Praxisrelevanz des Lehrerhandelns im Hintergrund beständig thematisch ist, aber eben als eine Praxis der Veränderung von Gesellschaft durch die Schule, jedoch nicht als eine Praxis der pädagogischen Interventionspraxis in der stellvertretenden Bewältigung der sozialisatorischen Krise des Zöglings selbst.

Wäre diese letztere wirklich thematisch, dann müßte – analog zur Medizin – über eine Pädagogik an den Universitäten nachgedacht werden, deren Charakter als Handlungslehre für eine Profession die Verbindung und Leitung von pädagogischen Einrichtungen mit den Professuren nach sich ziehen müßte wie die Verbindung von Universitätskliniken mit der universitären Ausbildung von Medizinern. Davon ist aber in der gesamten Diskussion nichts zu vernehmen. Man wird daran erinnert, daß wenige Jahre später im Zuge der Universitätsreform und bis heute prägend die Lehrerbildung ihre Eigenständigkeit zugunsten einer Statusverbesserung aufgegeben hat in der Integration der Fachdidaktiken in die Fachinstitute und der Auflösung des spezifisch Schulpädagogischen als solchen in die sogenannte grundwissenschaftliche Bildung durch Soziologie, Politologie, pädagogische Psychologie und allgemeine Pädagogik. Seitdem gibt es kein eigentlich eigenverantwortliches Zentrum der Ausbildung von Lehrern zu einer eigenständigen Profession mehr. Das Lehramtsstudium hat ein eigenes Zentrum eigentlich nur noch in der Formalität der staatlichen Prüfungsämter, aber nicht mehr im Studium selbst.

Ganz im Einklang mit dieser szientifizierenden Programmatik geißelt Heydorn unmittelbar im Anschluß an diese Passagen die Position von Lehrern, die ihre berufliche Tätigkeit mit der Liebe zu den Kindern legitimieren. Damit beginnt die für die Konzeptualisierung der pädagogischen Praxis aufschlußreichste Passage in der Diskussion. Denn hier entscheidet sich, in welchem Maße das Moment der diffusen Sozialbeziehung in der Relation zwischen Lehrer und Schüler als zentrale Komponente der professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Praxis Berücksichtigung findet. Heydorn jedenfalls schüttet hier in der Sorge um die mangelnde wissenschaftliche Rationalität der pädagogischen Praxis das Kind mit dem Bade aus und läßt den Umstand, daß zumindest in der Entwicklungsphase vor der Bewältigung der Adoleszenzkrise die auf der institutionellen Ebene fraglos gegebene Rollenförmigkeit bzw. Spezifität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf der Ebene konkreter Praxis in die Diffusität einer Beziehung zwischen ganzen Menschen übergeht, vollkommen außer Acht. Bei wohlwollender Lesung wird man selbstverständlich darauf gestoßen, daß Heydorn wahrscheinlich die Kritik an der zur Bemutterung vereinseitigten Infantilisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Grundschule im Auge hat. Darauf verweist auch sein an späterer Stelle erfolgender Hinweis auf die problematischen Folgen der für »Mädchen« typischen Motivierung des Lehramtsstudiums, eine Bemerkung, die er sich so heute nicht nur als Vertreter einer progressiven Richtung nicht mehr leisten könnte. Aber diese Konzession ändert doch nichts daran, daß ihm die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Komponenten der pädagogischen Interaktion vollständig entgeht. Sie verschwindet vor der vordringlichen Betonung der Notwendigkeit, den Lehrerberuf – vor allem mit Hilfe der Psychologie und der Soziologie – durch Universitätsausbildung zu verwissenschaftlichen

und aus der dumpfen Hermetik einer selbstgenügsamen und ideologischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik herauszuholen. Darin vor allem sind sich die drei Diskutanten im Grundsatz vollkommen einig.

Aufschlußreich ist an dieser Stelle Adornos Reaktion, in der sofort sich das Unbehagen an Heydorns Verkürzung rührt. Damit bestätigt sich, was wir schon am Vortragstext ablesen konnten: daß Adorno durchaus eine klar Vorstellung von der Notwendigkeit einer die Rollenförmigkeit des Lehrerhandelns überschreitenden lebendigen Zuwendung zur Person des Schülers durch die ganze Person des Lehrers hat. Um so verwunderlicher ist es, wenn er an späterer Stelle sich polemisch von der Rede über den »ganzen Menschen«, die er zuvor der Sache nach gegen Heydorn positiv ins Feld führt, abwendet. Es muß sich also in dieser Polemik um eine für die Zeit typische, sich gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik und gegen den »Jargon der Eigentlichkeit« richtende Kritik handeln, die im Namen einer Aufklärungsprogrammatik sich äußert.

Daß auch Heydorn mit seiner scharfen Kritik an der Berufung auf die »Liebe zum Schüler« sich nicht auf die Seite einer technokratischen Vernachlässigung bzw. Zurückweisung der personalen und objektiv therapeutischen Dimension im Lehrer-Schüler-Verhältnis schlagen will, sondern die in sich verlogene, weil letztlich bevormundende »Bemutterung« des Schülers meint, die zugleich eine Flucht vor der Sachhaltigkeit der Wissensvermittlungsfunktion ist, geht aus der Adornos Bedenken folgenden Präzisierung dessen hervor, worauf es ihm ankommt: Es sei ihm dieses Wort »Liebe« suspekt, »weil ich der Meinung bin, man soll das Verlangbare fordern und das heißt: Respekt vor der Menschenwürde des Kindes. Und ich glaube also, daß sehr oft Liebe einen Tatbestand hineinsetzt, der das, was wirklich entscheidend ist, verschleiert.« Heydorn hebt also letztlich auf die zu entwickelnde Autonomie des Schülers und ihre Anerkennung durch den Lehrer ab, aber er kann, was er meint, nicht jenseits der Lerninhalte und der normativen Programmatik in Begriffen des pädagogischen Arbeitsbündnisses präzise fassen.

In einer für die Positionen, die die Diskutanten je einzeln einnehmen, bezeichnenden Weise schließt sich Becker an solche Bekundungen mit der Forderung nach einer rationalen und verwissenschaftlichten Lehrerbildung an, die sich wesentlich auf die Einsichten der modernen Psychologie und Sozialwissenschaften zu stützen habe, wie sich überhaupt Becker am klarsten für eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung einsetzt. Aber bei genauerer Betrachtung wird eben nicht eine wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Praxis in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Sinne einer auf wissenschaftliche Expertise zurückgehenden Interventionspraxis in einem professionalisierten Arbeitsbündnis ins Auge gefaßt, sondern unter Verwissenschaftlichung eher die wissenschaftliche Begründung der Lerninhalte und des Lernstoffes, also der Curricula und der Lernziele, und allenfalls die über die Rezeption psychologischer und sozialwissenschaftlicher Theorien zu leistende Aufklärung der natuwüchsigen sozialen Prozesse in der Schule verstanden. Die wissenschaftlich angeleitete Aufklärung der schulpädagogischen Situation bleibt also in der Auffassung der Diskutanten vor der Linie zum Übertritt in wissenschaftliche Reflexion der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis und einer daraus zu folgernden fallrekonstruktiv-exemplarischen Durcharbeitung der typischen Arbeitsbünd-

nisproblematik als notwendiger Vorbereitung für eine exemplarische Einübung in die Praktiken des Arbeitsbündnisses stehen. Die sehr ernsthaft anvisierte Verwissenschaftlichung der pädagogischen Expertise wird recht theorielastig in sich eher als ein Vorgang der Indoktrination und Eintrichterung theoretischer Einsichten vorgestellt denn als ein Prozeß der begleitenden Reflexion praktischer Erfahrungen. Kurzum: Diese Verwissenschaftlichung wird innerhalb der Lehrerbildung tendenziell dem Bilde einer Eintrichterungspädagogik nachgeformt, die es doch gerade in der pädagogischen Praxis selbst durch eine mäeutische, im Sinne Adornos lebendige Pädagogik zu ersetzen gälte.

Aber dieses Strukturproblem, dessen analytisch klare Fassung auch von Adorno nicht geleistet wird, obwohl er ihm mit seinen beispielhaft verfahrenen Problematisierungen schon sehr nahe kommt, ist bis heute nicht in angemessener strukturanalytischer Explikation in den Erziehungswissenschaften präsent, geschweige denn eine darauf bezogene handlungstheoretische Begründung und handlungspraktische Berufseinführung. Eine »klinische«, fallbezogene Betrachtungsweise ist im Grunde allen an der Diskussion Beteiligten fremd.

Das verweist auf die Momente einer im Hintergrund unzulänglich gefaßten Konzeptualisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis. Wie sich in den später erfolgenden, kommunikationstheoretischen Erweiterungen der sogenannten Kritischen Theorie eher noch verstärkte, werden die Aufklärungsbestrebungen in einem abstrakten Modell der Einheit von Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis begründet und verstanden, in dem die kritische Wissenschaft intellektuell in den Dienst einer aufgeklärten Praxis zu treten hat, die durch Irrtumsbeseitigung, ideologiekritische Entlarvung und theoretisch prozedierende Selbstaufklärung herzustellen ist. Daß aber diese Einheit von Theorie und Praxis, wie ich an anderer Stelle zu zeigen versucht habe, in sich als kopflastiger Aufklärungsprozeß den Keim der bevormundenden Technokratisierung in sich trägt¹⁶ und daß statt dessen die Vermittlung von Theorie und Praxis in der professionalisierten Praxis der Pädagogik selbst zu geschehen hätte, ist noch nicht thematisch.

ANMERKUNGEN

- 1 Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang, daß meine diesbezüglichen professionalisierungstheoretischen Überlegungen, die in einem 1974 für die Strategiedebatte im Institut für Bildungsforschung in Berlin verfaßten Papier schon enthalten waren und die ich 1981 in einem Vortrag an der FU Berlin, zu dem mich Enno Schmitz, zugleich Mitarbeiter an jenem Institut, eingeladen hatte, noch einmal präzisiert habe, in den Diskussionen mit den anderen Bildungsforschern nicht Fuß zu fassen vermochten.
- 2 Solche sprachlichen Ambiguitäten ergeben sich im Deutschen häufig aufgrund der Wortzusammensetzungsmöglichkeiten aus Genitiv-Konstruktionen. Es ist dann wie hier die Differenz zwischen einem Genitivus obiectivus – ein Beruf, der das Lehren zum Inhalt bzw. Gegenstand hat – und einem Genitivus subiectivus bzw. instrumentalis – ein Beruf, der eine Lehre zur Voraussetzung hat bzw. nur mittels einer Lehre erreichbar ist – nicht mehr markierbar.
- 3 Ich zitiere nach dem Abdruck des Textes in: »Stichworte. Kritische Modelle 2«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1969, es 347, S. 68-84.

- 4 Vgl. dazu meine Ausführungen in »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, in: sozialersinn (Zs. f. hermeneutische Sozialforschung), 1/2001, S. 35–81 und »Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster«, in: sozialersinn (Zs. f. hermeneutische Sozialforschung), 3/2001, S. 537–546.
- 5 Fragt man sich nach den Motiven dafür, dann liegt es natürlich nahe, eine gewisse Konformität mit den damals im Institut für Sozialforschung vorherrschenden gesellschaftstheoretischen Prämissen in Anschlag zu bringen, die wahrscheinlich für den früheren Horkheimer wissenschaftspolitisch viel wichtiger waren als für Adorno selbst.
- 6 Die Terminologie und die Anführungszeichen sind hier meine eigenen, nicht von Adorno übernommen.
- 7 In meinem Aufsatz zum Problem der Professionalisierung pädagogischen Handelns (»Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: M. Kraul, W. Marotzki u. C. Schweppe (Hg.), Profession und Biographie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002, im Druck) habe ich zu zeigen versucht, inwiefern allgemein die gesetzliche Schulpflicht das Haupthindernis für eine mögliche institutionelle Einlösung der Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns ist und inwiefern schon seit längerem auf die gesetzliche Schulpflicht als Mittel der Implementation eines universalistischen Bildungssystems verzichtet werden kann. Aber diese Ableitung ist – wie ich nur zu gut weiß – das Skandalon der Anwendung meiner Professionalisierungstheorie auf den Fall des »Lehrberufs«.
- 8 Adorno führt auf S. 80 ein verwandtes Argument in seinem Brezelbeispiel anlässlich der Einschulung an.
- 9 Und entsprechend falsch ist Adornos Urteil, der Lehrer sei »der Erbe des Mönchs« (S. 72).
- 10 Vgl. dazu stellvertretend für alle diesbezüglichen Ausarbeitungen, die ich zu diesem Problem vorgelegt habe, den Aufsatz: »Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik«, in R.T. Kramer, W. Helsper, S. Busse (Hrsg.), Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske & Budrich, 2001, S. 78–128.
- 11 Ein niedergelassener Urologe äußerte sich in einem nicht-standardisierten Interview innerhalb unseres Professionalisierungsprojekts wie folgt: » und manchmal so, wenn ich, wenn ich meine Augen schließe, äh ich könnte glaube ich fast alle älteren Patienten, die an, an Prostatakrebs gestorben sind, könnt ich noch ins Wartezimmer setzen rein visuell, weil ich hab immer ne relativ starke Beziehung zu den Patienten aufgenommen, also Geben und Nehmen.«
- 12 Die konkrete Realität der universitären Lehrerbildung, die formell diese Forderung sich zueigen gemacht hat, kann nur abschrecken. Sie lidet vor allem darunter, daß sie methodisch nicht streng fallrekonstruktiv vorgeht, sondern selbst dem trichterpädagogischen Modell folgend psychoanalytisches Vokabular bloß einfüllt.
- 13 Dabei ist festzuhalten, daß allein das schon auf der Folie der empirischen Forschungen über die Lehrerrolle eine weiß Gott nicht zu unterschätzende Wohltat ist.
- 14 Die folgende Kommentierung versteht sich weder als mit der Interpretation von Andreas Gruschka konkurrierende noch als von ihr isolierte. Ich kann mich an die in meinen Augen aufschlußreiche Einordnung der Argumente der Diskussion in den damaligen bildungspolitischen und realen bildungsinstitutionellen Kontext sowie an die kontrastiv darauf sich stützende Diagnostik der gegenwärtigen Verhältnisse vollständig anschließen. Wenn ich hier dennoch größtenteils auf dieselben Stellen der verschrifteten Diskussion mich noch einmal beziehe, so deshalb, weil es mir auf die spezifisch professionalisierungstheoretische Auswertung ankommt. Daß dabei Wiederholungen zur Analyse von Andreas Gruschka sich nicht vollständig vermeiden ließen, sei entweder dem Autor als Ungeschicklichkeit nachgesehen oder auf die Rechnung der konkreten Kontextuierungsnotwendigkeiten gesetzt.
- 15 Die nun folgende Verlaufsinterpretation ist keineswegs mit einer detaillierten Sequenzanalyse im Methodenmodell der objektiven Hermeneutik zu verwechseln. Sie stellt vielmehr nichts anderes dar, als eine sich an den faktischen Ablauf der Diskussion anschmiegende Kommentierung.
- 16 Vgl. dazu »Das Verhältnis von Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz?«, in: Stefan Müller-Doohm (Hg.): *Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2000, S. 411–464.